

Gruson, Brigitte

Étude de la dialectique contrat-milieu dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais en CM2 et en sixième

Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 31 (2009) 2, S. 641-659



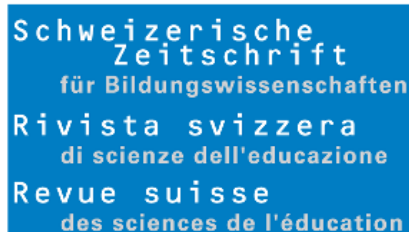
Quellenangabe/ Reference:

Gruson, Brigitte: Étude de la dialectique contrat-milieu dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais en CM2 et en sixième - In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 31 (2009) 2, S. 641-659 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-86688 - DOI: 10.25656/01:8668

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-86688>

<https://doi.org/10.25656/01:8668>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.rsse.ch/index.html>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Étude de la dialectique contrat-milieu dans l'enseignement- apprentissage de l'anglais en CM2 et en sixième¹

Brigitte Gruson

Dans cet article, nous présentons les résultats d'une recherche qui tente de mettre en lumière les éléments sur lesquels des élèves de CM2 et de sixième prennent appui pour produire des connaissances en situation d'interactions orales, lors de séances d'enseignement-apprentissage de l'anglais. Pour ce faire, nous examinons plusieurs épisodes didactiques qui nous servent à illustrer la façon dont le contrat didactique détermine i) le travail conjoint du professeur et des élèves, ii) le rapport des élèves aux situations qui leur sont proposées. Ces épisodes montrent que les productions des élèves sont plus souvent orientées par les attentes professorales que par une confrontation au milieu des situations. Ils révèlent ainsi le rôle prépondérant joué par le contrat didactique au sein des situations d'enseignement-apprentissage de l'anglais.

L'enseignement-apprentissage des langues étrangères vise, comme celui du français, à doter les élèves d'un instrument² de communication efficace. De ce fait, à l'école primaire, comme au collège, les activités orales de compréhension et d'expression sont prioritaires. Malgré cela, les compétences de communication des Français en langues étrangères, et plus particulièrement en anglais, sont souvent jugées insuffisantes³. Ces constats mettent en évidence la nécessité de mieux comprendre la façon dont sont enseignées et apprises les langues étrangères dans le système éducatif français. Dans cette perspective, nous présentons ici les résultats d'une recherche qui examine les interactions produites dans une classe de CM2 et une classe de sixième et tente de mettre en lumière les éléments sur lesquels les élèves prennent appui pour produire des connaissances en situation de compréhension et d'interaction orales⁴. Nous postulons que la compréhension de ces phénomènes peut permettre de disposer d'indicateurs susceptibles d'éclairer les difficultés rencontrées par les élèves français pour communiquer en langue étrangère en dehors de la classe.

Pour illustrer la problématique présentée ici nous décrirons tout d'abord les deux notions principales sur lesquelles se fonde notre travail d'analyse. Puis, dans un deuxième temps, nous présenterons le matériau empirique et quelques

éléments méthodologiques. Enfin, dans une dernière partie, nous examinerons plusieurs épisodes didactiques. Ceux-ci nous serviront à illustrer la façon dont le contrat didactique et le milieu déterminent i) le travail conjoint⁵ du professeur et des élèves, ii) le rapport des élèves aux situations d'apprentissage qui leur sont proposées.

Les notions de milieu(x) et de contrat dans l'étude des phénomènes didactiques

Nous empruntons nos outils théoriques à deux domaines de recherches complémentaires: la didactique des langues étrangères et les approches comparatistes en didactique. Dans le cadre de cet article, nous nous centrons sur deux notions essentielles, celles de milieu(x) et de contrat didactiques, qui, selon nous, permettent de jeter un éclairage fructueux sur les échanges produits en classe de langue étrangère. Ces deux notions, initialement élaborées dans le champ de la didactique des mathématiques, grâce notamment aux travaux de Guy Brousseau et d'Yves Chevallard, ont été partiellement redéfinies dans le cadre des recherches menées au sein des approches comparatistes en didactique (Sensevy & Mercier, 2007). Nous présentons ici l'amorce d'un travail de spécification de ces notions à la didactique des langues étrangères (désormais DLE).

La notion de milieu(x)

La notion de milieu au sens de *milieu antagoniste*, soit producteur de rétroactions prégnantes et adéquates, a été initialement produite par Brousseau (1988, 1998) en lien avec celle de situation a-didactique⁶. La question de l'utilisation de ces notions dans d'autres disciplines que les mathématiques n'est pas simple. Il faut se garder d'une importation induite qui écraserait spécificités et différences. Il s'agit donc ici d'examiner sous quelles conditions leur utilisation peut favoriser la compréhension des phénomènes en jeu lorsque, dans une classe de langue étrangère, les élèves sont directement confrontés à un milieu qui peut être matériel (un document iconographique, un dictionnaire, etc.) et/ou symbolique (une formulation telle que «I've got a dog», un domaine lexical, etc.).

Dans cette perspective, il nous semble particulièrement intéressant d'analyser la façon dont les élèves se comportent lors des situations de communication en binômes («pairwork») conçues généralement de façon à ce que les élèves mobilisent, en interagissant avec ce milieu, les habiletés et les outils linguistiques que le professeur veut qu'ils acquièrent sans que ce dernier ait à intervenir. Un des enjeux de ce travail est donc d'opérer une première spécification de la nature des rétroactions, ou formes de résistance⁷ pour adopter un vocabulaire plus générique, que les élèves reçoivent du milieu et, par conséquent, de la nature même du milieu inhérent aux situations d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

À la suite de Sensevy, nous pensons que la notion de *milieu antagoniste* ne saurait à elle seule rendre compte des *milieux* auxquels les élèves sont confrontés en classe. De ce fait, nous croyons utile de différencier la notion de milieu selon qu'elle fait référence à l'ensemble des ressources et des contraintes qui orientent l'action des élèves ou à l'*environnement cognitif commun* – ou plutôt supposé commun⁸ – aux élèves et au professeur tel qu'il est défini par Sensevy⁹ (2007). Au sens sensevien, le milieu est envisagé comme «contexte cognitif de l'action» dans lequel se trouvent, dans des proportions variables, des objets descriptibles en positif – certains savoirs anciens – et des objets descriptibles en négatif – les nouveaux savoirs qui permettront de résoudre le problème posé dans la situation. Pour interpréter le système de significations en jeu dans les situations qui leur sont proposées, les élèves doivent donc être capables de prendre la mesure du «contexte cognitif» dont font partie les normes pérennes du contrat didactique.

Dans la classe de langue étrangère, cette deuxième définition de la notion de milieu nous paraît pouvoir être mise en relation avec celle d'input textuel¹⁰, soit avec la question de l'exposition des élèves à la langue cible qui représente un milieu très spécifique. En effet, en classe de langue étrangère, le milieu au sens de contexte cognitif est un *milieu fortement exolingue* (Alber & Py, 1985; Porquier, 1984), soit un milieu qui se caractérise par des divergences particulièrement significatives entre les répertoires linguistiques respectifs des participants aux interactions. Considérons, par exemple, les énoncés produits en langue étrangère par i) des élèves quasi-débutants, ii) le professeur ou iii) des natifs lors de l'utilisation d'enregistrements sonores ou vidéo. Il est donc indéniable que la pluralité des discours¹¹ en langue cible rend le milieu relativement opaque et la tâche de compréhension souvent difficile.

Il semble que la compétence à être un apprenant «performant» ne provienne pas seulement du développement d'une compétence linguistique mais aussi d'une compétence à s'orienter dans une hétérogénéité textuelle voire contextuelle assez complexe. Cela exige qu'un habitus culturel de type scolaire¹² existe ou préexiste, permettant aux participants de suivre le fil du discours dans sa discontinuité. (Cicurel, 2002, p. 190).

Les analyses empiriques qui vont suivre nous permettront de montrer, dans un premier temps, les effets de l'hétérogénéité du milieu constitué par la langue cible sur les productions des élèves. Dans un second temps, nous mettrons en évidence les éléments sur lesquels les élèves prennent appui pour s'orienter dans ce milieu. Parmi ceux-ci, nous montrerons que les éléments situationnels et pérennes du contrat didactique semblent jouer un rôle déterminant.

La notion de contrat

La notion de contrat didactique peut se décrire comme un système d'attentes, à propos du savoir, entre le professeur et les élèves ou comme un système d'habitus ou de règles du jeu immanent à telle ou telle situation, dont les implications

réci-proques sont constamment redéfinies dans l'action. Cette notion, initialement produite par Brousseau en 1978 à l'occasion de ses recherches sur l'échec électif en mathématiques, a été reprise et reconfigurée dans le cadre de l'élaboration de la théorie de l'action conjointe en didactique. Elle est toujours l'objet d'ajustements avec, entre autres, les travaux de l'équipe genevoise de didactique comparée. Ainsi, dans un article récent pour la revue *Éducation & Didactique*, on peut lire que «les transactions qui alimentent le *contrat didactique* gagnent à être explorées par des descripteurs articulés et aptes à prendre en compte la dynamique des systèmes» (Schubauer-Leoni, Leutenegger & Forget, 2007).

La notion de contrat didactique est également utilisée en DLE. Dans ce champ, le contrat didactique est souvent conçu comme un des éléments défini-toires de la classe de langue, qui se distingue d'autres lieux d'acquisition, notamment par la présence d'une dimension contractuelle.

La relation fondamentale qui distingue une classe de langue d'autres milieux d'acquisition est celle que De Pietro, Matthey et Py (1989) qualifient de «contrat didactique»: une ou plusieurs personnes ont la responsabilité de rendre possible chez d'autres personnes des processus d'apprentissage de la L2. Les deux parties sont averties de ce type de rapport, dans la mesure où elles l'ont défini au préalable, même de manière plus ou moins tacite: c'est pourquoi on parle de contrat (Palotti, 2002, p.173).

Dans certains travaux, le contrat didactique est aussi défini comme un contrat interactif qui fixe le déroulement et la nature des interactions qui se produisent au cours de la séance de langue étrangère (Moore & Simon, 2002). Ainsi, comme l'écrit Springer (2003, p. 62): «le 'speak English, please' marque généralement le refus de la L1 en classe d'anglais et est souvent un rappel du contrat didactique».

Cette rapide mise en rapport montre que les didacticiens des langues étrangères spécifient la notion de contrat didactique à leur propre projet, ce que nous tentons également de faire avec la prudence nécessaire dans notre utilisation de cet outil conceptuel.

Dans la suite de cet article, nous essaierons de montrer, pour chaque épisode étudié, comment se nouent les relations contrat – milieu et, donc, de mesurer ce qui du contrat ou du milieu, et de ses rétroactions potentielles, détermine le plus fortement la production des connaissances par les élèves. L'étude de cette dialectique nous invite à reconsidérer la notion princeps de situation a-didactique, celle-ci nous semblant peu apte à décrire les situations d'enseignement-apprentissage proposées à des élèves quasi-débutants. En effet, à ce niveau, l'introduction des nouveaux éléments de langue est majoritairement à la charge du professeur et l'interprétation des situations par les élèves repose partiellement sur un système d'habitudes dont la partie spécifique aux connaissances relève du contrat didactique. Par conséquent, le rôle du professeur¹³ et la part du contrat étant ir-

réductible, il nous paraît mieux adapter d'utiliser la notion plus générique *d'adidacticité* (Sensevy, 2008) pour rendre compte de la dialectique contrat-milieu telle qu'elle se joue au sein des situations que nous examinons.

Présentation du matériau empirique et éléments méthodologiques

Le matériau empirique

Les analyses présentées ici prennent appui sur les pratiques professionnelles de deux enseignantes d'anglais, une de CM2, désignée P1, et une de sixième, P2. Celles-ci sont toutes les deux des enseignantes chevronnées qui assuraient des tâches régulières de formation dans le champ de la DLE au moment de la recherche. Pour les besoins de la recherche, ces enseignantes ont décidé en concertation de mener une séquence d'apprentissage construite autour de la même expression verbale «have got». Cette expression a été ensuite associée à des éléments de langue spécifiques à chaque classe observée, comme le montre le tableau ci-dessous. De plus, dans chaque classe, le travail sur ces éléments de langue a été l'occasion de réactiver des connaissances plus anciennes.

	Fonctions langagières visées	Contenus linguistiques
P1	Décrire le visage de quelqu'un.	Forme affirmative et interrogative de l'expression verbale «have got» et pronoms personnels «he» et «she». Les parties du visage: head, hair, eyes, ears, mouth, nose, tooth /teeth.
P2	Donner des informations sur des personnes. Donner des informations sur des animaux.	Forme affirmative et interrogative de l'expression verbale «have got» à toutes les personnes La famille, les loisirs, les animaux de compagnie

Le choix des épisodes étudiés

Les deux séquences, soit 11 séances, ont été intégralement filmées et les interactions de deux binômes d'élèves par classe ont également été enregistrées. Ces données ont été complétées par les documents collectés dans les classes et par différents types d'entretiens avec les enseignants.

Une analyse à gros grain produite à partir des synopsis larges¹⁴ des deux séquences nous a permis d'opérer des sélections des situations caractéristiques de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère avec des élèves quasi-débutants. Dans la recherche dont sont extraits les épisodes présentés ici, sont donc analysées les trois situations suivantes: l'introduction de nouveaux éléments de langue, l'étude d'un document sonore et la mise en œuvre d'une situation de communication orale en binômes. Chaque situation retenue a fait ensuite l'objet d'une transcription intégrale qui nous a permis d'identifier des épisodes significatifs, soit des épisodes qui, à la fois, sont caractéristiques des manières de faire

des professeures et de leurs élèves et nous permettent d'identifier un certain nombre de phénomènes didactiques. Les épisodes présentés ici ont donc été sélectionnés à partir d'un large éventail et choisis en fonction de leur capacité à tester la pertinence des concepts en jeu. Toutefois, compte tenu du format de cet article, seuls certains aspects des situations que nous avons choisies pour illustrer notre propos sont analysés.

La dialectique contrat – milieu

Les trois épisodes présentés dans cette partie visent à illustrer, d'une part, les difficultés rencontrées par les élèves dans des milieux hétérogènes et, d'autre part, le poids de certains contrats didactiques dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère avec des élèves quasi-débutants. Ils sont tous extraits de phases de travail collectives.

Un milieu hétérogène

Comme nous l'avons expliqué précédemment, le milieu en langue étrangère est souvent difficile à interpréter par les élèves car les énoncés produits par le professeur en langue cible sont par essence plurifonctionnels. En effet, dans la classe, la langue anglaise est à la fois instrument de communication, de définition des tâches et de régulation¹⁵ du travail produit par les élèves. De ce fait, nombreux sont les élèves qui ont des difficultés à interpréter ce milieu, à savoir exactement à quel jeu¹⁶ le professeur veut qu'ils jouent.

L'extrait ci-dessous se déroule, lors de la première séance de la séquence de P2, au cours d'une phase de travail consacrée à la reprise de la question «how many sisters and brothers have you got?». Cette phase prend appui sur un document sonore à partir duquel les élèves doivent repérer puis reproduire cette question. L'extrait commence juste après l'unique diffusion de la question et les trois premières tentatives de reproduction par des élèves (TP 166 à 171¹⁷).

172	P2	How many sisters have you got? Yes so look that's this this and this (<i>P2 passe le doigt sur les dessins qui représentent les personnages féminins dans la bulle</i>) what about these? (<i>P2 passe le doigt sur les deux dessins représentant les personnages masculins</i>)
173	Élèves	Brothers two brothers
174	P2	Ah just a minute make a sentence I want a question ++ so who can try? Christian? +++ no? ++ Michèle?
175	Michèle	Sophie <...>
176	P2	No no I want a question so remember how Claudine did it yes Alain?
177	Alain	How many brother have you got?
178	P2	Yes so now you've got these and I want these too (<i>P2 passe la main rapidement sur la bulle</i>) in my question so? +++ can you mix? You mix Claudine and Alain's questions and it's okay ++ so Charlene? ++ no Eric? ++ no no Jules? No + Sylvaine you try?
179	Sylvaine	Er how many sister and brother have got (<i>P2 accompagne l'énoncé de gestes avec les avant-bras</i>)

Face aux difficultés des élèves, P2 choisit d'adopter des techniques de désignation et d'ostension qu'elle utilise fréquemment pour orienter le travail des élèves. Ainsi, aux tours de parole 172 et 178, elle désigne verbalement et grâce à un geste de pointage les éléments sur lesquels les élèves doivent prendre appui pour construire leur énoncé. De plus, au tour de parole 178, elle fournit des explications de type métalinguistique «You mix Claudine and Alain's questions and it's okay» pour orienter le travail des élèves. Toutefois, malgré ces indications, les élèves ne parviennent pas à reproduire l'énoncé attendu (TP 175, 177 et 179). Leurs échecs répétés peuvent sans doute s'expliquer de plusieurs manières. La première tient probablement au fait que P2 ne diffuse qu'une seule fois les connaissances nouvelles qui composent l'énoncé attendu (TP 166) qui n'est ensuite reproduit qu'imparfaitement par plusieurs élèves. Dans cet épisode, la confrontation au milieu d'origine – l'énoncé diffusé – est extrêmement réduite. L'essentiel du travail repose sur l'aptitude des élèves à satisfaire les attentes clairement exprimées par P2 (TP 174 et 176 «I want a question»). Toutefois, malgré ces injonctions, les élèves ne parviennent pas à comprendre comment reconstruire l'énoncé attendu à partir des explications fournies en anglais. La difficulté pour eux réside dans le tri qu'ils doivent opérer entre les éléments du discours à reproduire (TP 172 «how many sisters have you got?» / TP 173 «brothers two brothers» / etc.) et ceux censés les aider à orienter leur action. Il semble donc que le choix fait par cette professeure de remplacer une confrontation intensive et éclairante au milieu initial par de nombreux énoncés explicatifs qui opacifient le milieu cognitif commun rend, en fait, la tâche des élèves encore plus difficile. La nature hétérogène du milieu agencé par P2 ainsi que le fait que ce milieu contient davantage d'éléments descriptibles en négatif¹⁸ mettent les élèves dans l'incapacité d'interpréter le système de significations en jeu. Les éléments contractuels présents dans le milieu ne suffisent pas à mettre les élèves en position de réussite. Ceux-ci n'ayant entendu la question construite avec «how many» qu'une fois en contexte, ils ne peuvent pas prendre appui sur le milieu d'origine pour inférer le sens des éléments constitutifs de l'énoncé et s'imprégner de ses composants phonologiques. Ainsi, dans cet épisode, le jeu de P2 sur la dialectique contrat-milieu s'avère inopérant.

Des interprétations dépendantes du contrat

Le deuxième épisode est extrait d'une situation de compréhension de l'oral mise en œuvre dans la même classe lors de la troisième séance. Il se déroule après un premier travail de compréhension au cours duquel les élèves ont été amenés à repérer les animaux de compagnie possédés par un groupe d'adolescents. L'épisode se situe lors de la deuxième partie du travail au moment où P2 demande aux élèves de compléter les informations précédemment recueillies en repérant ce que chaque animal de compagnie aime ou n'aime pas. Cette phase de travail est l'occasion de réactiver des connaissances plus anciennes, soit notamment ici le verbe «like». Cet épisode nous permet de montrer les effets de la consigne de P2

«could you give me more information about what the animals like or don't like? Ok» (TP 62) sur le travail des élèves et ainsi d'illustrer la façon dont les attentes de la professeure déterminent la production des connaissances par les élèves.

97	Sylvaine	Bobonne likes carrots and lettuce (<i>P2 note ces renseignements au tableau</i>)
98	P2	And so carrots and lettuce? Yes and?
99	Élèves	<Saint Malo/shamallow?>
100	P2	Yes Saint Malo so NOT shamallow Saint Malo
101	Élèves	<Rires>
102	P2	So? Sh sh + hey + sh sh sh so can you compl\ hey (<i>P2 a le bras droit tendu vers le tableau</i>) Can you complete this?
103	Élève	She likes Saint Malo (<i>P2 se dirige vers le tableau, prête à écrire</i>)
104	P2	Could you repeat?
105	Élève 104	She likes Saint Malo
106	P2	She likes Saint Malo? No
107	Élève	Bobonne likes Saint Malo
108	P2	Hey sh listen to Christian
109	Christian	She comes from Saint Malo
110	P2	Yes she comes from Saint Malo in fact she lives in Saint Malo her house is in Saint Malo ok? she lives in Saint Malo (<i>P2 écrit au tableau «she lives in» devant le nom de la ville</i>) ok so we need the name of the Labrador and it's finished (<i>P2 met la cassette en marche</i>)

Le tour de parole 97 montre que Sylvaine restitue l'énoncé concernant ce que le lapin mange «she eats a lot of lettuce and carrots» en l'adaptant pour répondre à la question de la professeure. Ainsi, elle transforme le verbe «eats», qu'elle n'a peut-être pas repéré, en «likes». Toutefois, sa proposition reste pertinente par rapport au contenu du document sonore même si elle ne le reprend pas à l'identique. La relance effectuée par P2 «yes and?» (TP 98) peut donc surprendre car il n'y a aucun autre élément concernant les goûts du lapin dans le document. Toutefois, les élèves font alors leur métier d'élèves: ils formulent plusieurs propositions (TP 99). Ces propositions sont l'occasion de constater la difficulté posée par le repérage de noms propres, même quand ils sont bien connus des élèves, et d'illustrer la façon dont ils opèrent des rapprochements entre ce qu'ils entendent et le registre lexical dont ils disposent. Puisque la professeure leur a demandé de dire ce que Bobonne aime, ils transforment le nom «Saint-Malo» en «shamallow» qui pourrait très bien être utilisé en relation avec le verbe «likes» (TP 99). Puis, quand P2 valide «Saint-Malo» et invalide «shamallow» (TP 100) et qu'elle leur demande de compléter leur énoncé (TP 102), un élève propose tout naturellement «she likes Saint-Malo» (TP 103) et maintient sa proposition (TP 105) malgré la demande de confirmation formulée par la professeure (TP 104). De plus, quand P2 indique clairement que cette proposition n'est pas conforme à ses at-

tentes (TP 106), on constate que le premier élève à réagir modifie la proposition de son camarade en remplaçant le pronom personnel «she» par le nom propre de l'animal sans opérer d'autre changement. Fort heureusement la proposition de Christian (TP 109) vient en quelque sorte au secours de la professeure. Il produit un énoncé, non pas à partir de ce qu'il a entendu, sinon il aurait tout simplement employé le verbe «lives», mais en prenant appui sur ses connaissances antérieures.

Cet épisode met donc clairement en évidence le fait que les productions des élèves sont ici davantage guidées par le contrat didactique que par le milieu, la professeure ne redonnant pas à entendre plusieurs fois le document sonore. Cet exemple, avec d'autres mis en évidence lors de la recherche que nous ne pouvons pas présenter ici, montre que les productions des élèves sont plus souvent orientées par les attentes professorales que par une confrontation systématique au milieu constitué dans ce cas par des énoncés oraux contextualisés contenus dans un document sonore.

La prégnance du contrat de répétition

La recherche que nous avons menée nous a permis de mettre au jour différents types de contrats caractéristiques de l'enseignement-apprentissage avec des élèves quasi-débutants. Parmi ceux-ci, le contrat que nous avons nommé *contrat de répétition* constitue sans conteste un élément définitoire de la classe de langue étrangère à ce niveau de l'apprentissage. Il correspond à la nécessité de faire acquérir aux élèves les formes de la langue orale, la composante phonologique de la langue étant présentée comme une priorité dans les programmes de l'enseignement des langues étrangères pour l'école primaire¹⁹. Ainsi, la place accordée au mimétisme et à l'imitation dans les recommandations officielles tend à déterminer fortement les pratiques professorales et, conséquemment, à induire chez les élèves des comportements qui témoignent de l'importance des pratiques de répétition. L'épisode ci-dessous, qui correspond au moment où P1 introduit les nouveaux items lexicaux, montre que le contrat de répétition fait partie des habitus de la classe. Ainsi à chaque fois que la professeure introduit un mot nouveau, elle doit intervenir pour signifier aux élèves qu'ils doivent rester silencieux (TP 5, 39, 81 et 159).

5	P1	Sh [en chuchotant] Silence quiet (<i>P1 met un doigt devant sa bouche</i>) Head head [à voix haute] Head (P1 se tient la tête puis elle soulève deux touffes de cheveux de chaque côté de son visage) + Hair+++ (<i>P1 met un doigt devant sa bouche puis refait le geste de se tenir la tête</i>) Head + (<i>P1 soulève deux touffes de cheveux</i>) Hair + [en chuchotant] Now you sh! Head! ++ teu teu teu + Head Show me your head Head yes your head Head your head Yes Hair XX Stop! Hair Hair + Head Head Hair Hair Hair Head Hair Head Head Hair Hair Hair Now sh + Hair repeat Hair
---	----	--

39	P1	Ok So hair head ok Now look Now look listen be quiet Eyes Teu teu Eyes Ears + Eyes ears Eyes no eyes ears Eyes ears Hair head eyes ears Now show show me Eyes ++ Sit up and ok No no I just said said to her sit up Ears + Eyes + Ears Hair+ Hair Head Ears Good Sid Ears Ears Eyes Ears Eyes Hair Head Ears Eyes Head Hair Now eyes
----	----	--

81	P1	Good so now +++ Look listen Nose Teu teu Nose Mouth Nose mouth Nose mouth Nose mouth Mouth nose Mouth nose Now you Ready?
----	----	---

Malgré l'emploi d'une variété de consignes simples signifiant aux élèves qu'ils ne doivent pas prendre la parole «Look, listen, be quiet, sh», P1 est souvent devancée par les élèves et doit les freiner «Teu teu» à chaque nouvelle introduction. Pourtant elle affirme, lors d'un entretien, que les élèves sont habitués à garder le silence et à l'observer à chaque fois qu'elle introduit de nouveaux éléments de langue. Néanmoins, les quelques extraits qui figurent ci-dessus montrent que les élèves ont tendance à privilégier un mode d'interprétation des attentes professorales. La place occupée par les attentes professorales dans les épisodes analysés ci-dessus tend à montrer que la capacité des élèves à s'orienter dans un environnement cognitif et matériel, sans que la professeure n'intervienne, reste sous-exploitée. Toutefois, ce constat mériterait d'être confronté à des données empiriques plus importantes d'autant que les rapports que les élèves entretiennent avec le contrat didactique semblent déterminer fortement leur travail au sein des situations qui leur sont proposées.

Le rapport des élèves au contrat et au milieu

L'analyse du rapport des élèves au contrat et au milieu s'appuie notamment sur l'étude des situations de communication orale en binômes, encore appelées «pairwork». Dans le cadre de la question examinée dans cet article, ces situations représentent des moments privilégiés puisque, dans une situation de «pairwork», les élèves sont directement confrontés à un milieu. Dans ces situations, les élèves doivent donc évoluer de «leur propre mouvement» (Sensevy, 2007), soit en mobilisant les habiletés et les outils linguistiques sans chercher à orienter leur action en fonction des intentions du professeur. Cependant, comme nous allons le montrer ci-après, la mobilisation des savoirs en jeu dépend en grande partie de la façon dont les élèves investissent le contrat didactique.

Des stratégies d'évitement

La situation de «pairwork» mise en œuvre dans la classe de P2 met les élèves en position d'échanger des informations à propos d'une personne appartenant à leur sphère privée. Pour ce faire, chaque élève dispose d'une fiche de travail qui lui indique qu'il doit poser des questions à son partenaire concernant les goûts de cette personne pour les jeux vidéo ou la musique.

Une analyse épistémique des documents qui constituent le milieu montre que cette situation recèle plusieurs difficultés. Parmi celles-ci, la référence au vécu personnel des élèves semble plus particulièrement susceptible de mettre P2 dans une situation délicate, compte tenu de la réticence qu'éprouvent certains élèves à évoquer ce vécu en classe.

Ainsi, l'épisode suivant montre la façon dont un élève en difficulté réagit en faisant des commentaires qui révèlent les relations qu'il entretient avec le contrat didactique.

46	P2	What's his name? (<i>la professeure s'éloigne</i>) ++
47	Jimmy	Thierry, j'ai un cousin qui s'appelle Thierry + Thierry +++ Mais, j'en ai plein, moi + J'en ai des milliards!
72	Sylviane	<Has got.....?>
73	Jimmy	Mais, je sais pas, moi, je connais pas sa vie, moi! + Mais comment on peut savoir? + Je suis pas dans sa vie, moi! Je le vois une fois tous les ans!

Les deux tours de parole ci-dessus montrent que Jimmy prend en quelque sorte le contrat didactique au pied de la lettre. Il interprète le contrat didactique comme une injonction à parler de son vécu personnel alors qu'implicitement la professeure attend de lui, en priorité, qu'il produise des énoncés en langue étrangère sans trop accorder d'importance à la véracité des informations transmises. L'attitude de Jimmy exacerbe l'ambiguïté des situations construites en lien avec le vécu des élèves²⁰. En effet, ce vécu est convoqué dans la classe afin d'ancrer les énoncés dans une réalité proche des élèves et donc dans le but de contextualiser les éléments de langue utilisés. Cependant, comme l'analyse épistémique de la situation le révèle, ce vécu ne constitue qu'une toile de fond que les élèves doivent implicitement mettre à distance. Ainsi, pour réaliser la tâche jusqu'au bout, les élèves sont contraints de répondre par l'affirmative à trois questions sur six (Q1: have you got a cousin? Q4: does he like video games? Q5: has he got video games?). En effet, une réponse négative à une des ces questions aurait pour conséquence de mettre un terme à l'interview. Si la personne à laquelle il est fait référence n'aime pas les jeux vidéo, est-il pertinent pragmatiquement de demander si elle en a? Ces éléments d'analyse mettent en évidence que la façon dont sont conçus les documents fait fi de toute conformité à la réalité évoquée, de tout respect de ce que Cicurel (1998) nomme le «contrat de vérité».

Autre aspect paradoxal d'une classe où l'on vient pour apprendre à converser ou parler, les interactants se voient dispensés du «contrat de vérité» qui régit en principe les échanges sociaux. Il leur faut se conformer à l'objectif didactique mais nul n'est tenu de dire vrai lorsqu'il donne un exemple ou qu'il raconte un fait le concernant. Fiction, invention, vérité se mélangent. On fait comme si c'était vrai et, cela, au risque de déroger aux maximes conversationnelles de Grice (Cicurel 1998, citée par Vergnes-Chini, 2004, p. 52).

Les élèves sont en quelque sorte pris entre deux injonctions paradoxales: i) se référer à leur vécu, ii) conduire la tâche à son terme en mettant ce vécu à distance. Comme le montrent les tours de parole ci-dessus, Jimmy s'empare de ce paradoxe pour retarder le moment où il va devoir utiliser la langue étrangère et se

confronter au milieu. N'ayant pas un niveau de maîtrise suffisant pour jouer à jeu égal avec Sylvaine, Jimmy utilise une stratégie d'évitement pour «sauver la face» (Goffman, 1974).

Si l'on considère la dialectique contrat-milieu, cet épisode montre à nouveau que le contrat l'emporte sur le milieu quant à la production des connaissances par les élèves. Ainsi, la production des nouveaux outils linguistiques (ici, essentiellement, l'expression verbale «have got») n'est pas nécessitée par le milieu mais par le respect d'une forme de contrat: la réalisation de la tâche dans son intégralité.

Des interprétations adéquates du milieu et une volonté de jouer le jeu didactique

L'étude des deux derniers épisodes, qui se déroulent dans la classe de P1, prend appui sur une situation de «pairwork» qui met un élève en position de réaliser un portrait «à l'aveugle», soit de reconstituer, en posant des questions à son partenaire, le portrait que ce dernier a composé à partir d'une liasse de dessins pré-découpée. Elle montre que la situation de «pairwork» peut permettre aux élèves d'avancer sur la voie de l'acquisition de certaines connaissances si tant est que ceux-ci construisent un rapport adéquat au milieu et respectent les normes du contrat.

4	Caroline	C'est bon? + It is a girl? +++ It is a girl?
5	Agatha	Yes
6	Caroline	Has she has got er... black hair?
7	Agatha	Has she got
8	Caroline	Has she has got c'est ça?
9	Agatha	Has she got!
10	Caroline	Ah oui has she got black hair?

L'analyse des questions posées par Caroline, qui est pourtant une bonne élève, montre qu'elle n'a pas stabilisé la forme interrogative des expressions «it is» et «has got» (TP 4 et 6). Elle tâtonne un certain temps (TP 6), puis demande une confirmation à sa partenaire (TP 8) avant de produire l'expression «has she got» sans aide (TP 10). Ainsi, même si la production de questions complètes n'est pas contrainte par le milieu, comme l'analyse épistémique le montre²¹, on constate que cette élève produit les efforts nécessaires pour formuler des questions complètes et correctes. Ce faisant, elle se conforme aux attentes professorales, telles qu'elles sont apparues lors de la phase de définition de l'activité. D'une manière semblable, elle reprend à son compte cette forme du contrat (TP 42) lorsque sa partenaire tente d'obtenir les informations en limitant sa production orale au groupe nominal (TP 41).

41	Agatha	Grey hair? +
42	Caroline	Dis he has
43	Agatha	Pff... Has he got grey hair?
44	Caroline	Yes +
45	Agatha	Blue eyes?
46	Caroline	No +

Cependant, malgré cette première rétroaction particulièrement constructive (TP 42) on constate que les rétroactions produites par Caroline sont instables car elle accepte de répondre juste après à la question tronquée de sa partenaire (TP 45-46). Ceci nous amène donc à faire l'hypothèse qu'il est très difficile pour un élève, quel que soit son statut, d'occuper une position parente de celle que pourrait avoir la professeure. Quoi qu'il en soit, l'interprétation des attentes de la professeure repose ici sur la fréquentation régulière des activités de «pairwork» et sur les exigences de la professeure telles que les élèves ont pu les déduire du travail mené lors de la phase collective de définition de l'activité. Ainsi, pour utiliser l'ensemble des connaissances visées, il est nécessaire que les élèves intègrent certaines des connaissances dans les règles définitives du jeu. Si l'on considère la dialectique milieu – contrat, on peut donc avancer que la production des savoirs syntaxiques dépend à la fois de la capacité des élèves à produire des *inférences adéquates du milieu* et de leur volonté de jouer le *jeu didactique*. Par conséquent, la situation de «pairwork» semble relativement fragile quant à la pratique et la construction des connaissances visées par *tous* les élèves.

Discussion et perspectives

Des élèves majoritairement prisonniers du contrat didactique

Les épisodes sur lesquels nous avons pris appui montrent que, face à la complexité de l'environnement cognitif auquel ils sont confrontés, les élèves orientent majoritairement leur action en fonction, d'une part, de leur capacité à interpréter les attentes professorales et, d'autre part, de leur volonté ou non de s'y conformer.

Ces quelques épisodes mettent en évidence que les élèves restent fréquemment dans l'impossibilité, voire pour certains, refusent de travailler dans le milieu. Il semble que, par un double mouvement initié à la fois par les professeurs et les élèves, ces derniers se placent sous la dépendance des normes du contrat dont ils ne parviennent pas s'émanciper au profit de ce qui pourrait être une confrontation plus directe à l'«input textuel». Par ailleurs, lors des situations d'interactions collectives ou en binômes, nous avons montré que le milieu est extrêmement délicat à maîtriser par les élèves et le professeur. Du côté de ce der-

nier, il exige une expertise dans la conception des situations, et notamment dans celle des documents afin que ceux-ci produisent des rétroactions adéquates, c'est-à-dire susceptibles de contraindre les élèves à construire la connaissance visée.

Malgré cela, le travail fourni par les deux dernières élèves au sein d'une situation de communication orale atteste de la possibilité de faire vivre une dialectique contrat-milieu féconde au sein de la classe de langue étrangère. La façon dont ces élèves mobilisent les connaissances nécessaires à la réalisation de la tâche témoigne de leur volonté d'investir le contrat didactique et de leur capacité à évoluer dans un environnement cognitif et matériel dont la finalité transactionnelle est clairement définie.

Ces constats semblent donc plaider en faveur de la construction de situations d'apprentissage dans lesquelles les élèves soient plus directement en interaction avec un milieu aménagé de façon à ce qu'il oriente adéquatement leur travail. Si l'on considère le continuum entre situations didactiques et situations non didactiques, il nous semble que des situations d'enseignement-apprentissage présentant un taux plus fort d'*adidacticité* seraient davantage susceptibles de préparer les élèves à utiliser leurs connaissances en dehors de la classe.

Vers une spécification des notions de contrat et milieu

Nous espérons avoir montré que les notions de contrat et de milieu, tels qu'elles ont été spécifiées dans cet article, représentent des clés utiles pour l'interprétation du travail conjoint du professeur de langue étrangère et de ses élèves. Dans la classe de langue étrangère, comme dans toute institution didactique, l'action du professeur et des élèves ne peut échapper aux déterminations conjointes des milieux et des contrats. Il paraît donc nécessaire d'étudier les spécificités disciplinaires afférentes aux notions de contrat et de milieu sachant que celles-ci ne sont pas des données mais qu'elles sont constamment redéfinies dans l'action.

Les notions de milieux et de contrats explorées dans nos analyses montrent qu'elles sont porteuses de certaines caractéristiques qui mériteraient d'être encore précisées. En effet, bien que des rapprochements puissent être opérés entre la façon dont sont caractérisées les notions de contrat et milieu dans d'autres didactiques et en DLE, il semble qu'un travail important reste à faire pour avancer plus loin dans une description susceptible de rendre compte des similitudes et différences dans l'utilisation de ces deux notions.

Dans le cadre de recherches à venir, l'analyse de la relation spécifique entre contrat et milieu dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère devrait permettre de caractériser plus finement la complexité de ces relations et d'examiner leurs effets sur la production des connaissances par les élèves.

Notes

- ¹ Dans le système scolaire français, le cours moyen deuxième année (CM2) est la dernière classe de l'école primaire. Elle accueille des élèves de neuf à dix ans. La classe de sixième, qui suit immédiatement la classe de CM2, est la première classe du niveau secondaire.

- 2 Le mot «instrument», qui fait écho à la manière dont la langue étrangère est présentée dans certains textes officiels, ne renvoie pas ici à une utilisation mécanique du langage. Il est utilisé dans un sens dynamique qui prend en compte l'articulation entre les formes du langage et l'activité créatrice des élèves lors de l'utilisation de ces formes en situation. La langue est donc «instituée comme un instrument dans le sens où c'est le sujet qui lui donne son statut de moyen pour atteindre les buts de son action» (Rabardel, 2002 cité par Vergnes-Chini, 2004, pp. 106-107). Toutefois, au-delà de ce premier niveau de description, nous considérons i) à la suite de Maniglier (2007, p. 91) que «le langage est bien fait de signe, mais [que] le signe est tout entier une pensée (et non pas un moyen matériel pour exprimer la pensée) et ii) de Rastier (2003, p. 2) que «le langage n'est pas un instrument mais le milieu où nous vivons».
- 3 A ce sujet, voir la note n° 04-01 de la direction de l'évaluation et de la prospective de mars 2004 consacrée à l'*Évaluation des compétences en anglais des élèves de 15 à 16 ans dans sept pays européens*. (Ministère de l'Éducation Nationale).
- 4 Pour une analyse des rôles joués conjointement par le contrat et le milieu dans une situation de communication orale en binômes, voir Gruson 2006 et 2007a.
- 5 Pour une présentation du programme de recherche sur la théorie de l'action conjointe en didactique, voir l'ouvrage *Agir Ensemble* (2007) dirigé par Sensevy et Mercier.
- 6 A l'inverse d'une situation didactique dans laquelle le professeur ne cache pas son intention d'enseigner, une situation a-didactique (fondamentale) est, toujours selon Brousseau (1998), une situation dans laquelle l'utilisation de la connaissance que le professeur veut faire acquérir à ses élèves est intrinsèquement nécessaire à la résolution du problème posé dans la situation. Une situation a-didactique se caractérise donc par le fait que la connaissance à acquérir est justifiée par la logique interne de la situation.
- 7 Dans un effort de généralité du concept de situation a-didactique, Sensevy (2008) substitue à la notion de rétroactions celle de formes de résistance en lien avec celle d'adidacticité: «Dans une démarche comparatiste, le didacticien se demandera si la notion de situation a-didactique se réfère ou non à une autre plus générique. Il pourra apporter dans ce cas précis une réponse positive: la notion plus générale est celle d'adidacticité, qu'il considèrera comme possible descripteur générique des transactions didactiques. Il se rendra alors sensible au fait que, quelle que soit la discipline, il y a intérêt scientifique à pouvoir désigner, ce qui, dans l'environnement cognitif et matériel au sein duquel évolue l'élève, lui résiste adéquatement (c'est-à-dire de manière à favoriser le projet d'enseignement du professeur), en lui permettant par là même une forme d'émancipation du contrat didactique et de ses habitudes conjointes» (p. 135).
- 8 C'est nous qui introduisons cette nuance.
- 9 La question de l'articulation de ces différents milieux est complexe. Elle constitue un des enjeux du travail de théorisation en cours.
- 10 Faerch 1986, cité par Griggs (2006, p. 48), distingue «deux types d'input: l'«input grammatical», qui peut prendre des formes diverses (apprentissage déductif, inductif ...) et qui permet à l'apprenant d'établir des connaissances explicites ; et l'«input textuel» qui entraîne la constitution de connaissances implicites à partir de contacts avec la langue lors de son utilisation en situation de communication à l'oral et à l'écrit».
- 11 A notre sens, il semble, en effet, que la gestion de la pluralité discursive spécifique à la classe de langue représente une difficulté importante pour les élèves: «En situation scolaire, l'interactant se trouve face à une «exposition discursive» plurielle (cf. Moirand, 1993) formée par le discours de l'enseignant, les textes, le paratexte, le discours des autres apprenants. Lorsque les consignes et les activités à effectuer sont données dans la langue-cible, on peut s'interroger sur la manière dont les sujets apprenants opèrent leur ancrage dans ces mondes hétérogènes» (Cicurel, 2002, p. 189).

- 12 L'expression «habitus culturel de type scolaire» utilisée par Cicurel fait clairement écho à la notion de contrat didactique telle qu'elle est définie par Brousseau. Ceci renforce donc l'idée selon laquelle les éléments du contrat didactique constituent des balises qui permettent aux élèves de mieux s'orienter dans la classe de langue étrangère.
- 13 Dans cette perspective, nous adhérons aux propos de Vergnes-Chini quand elle écrit: «L'apprentissage [d'une langue étrangère] ne peut pas se réduire à la résolution individuelle d'une suite de problèmes dont la solution serait accessible par le seul raisonnement à partir de connaissances préexistantes. On peut bien sûr mettre en place des situations, telles que les jeux de rôles par exemple ou les exercices d'expression libre, où l'élève construit son discours sans intervention de l'enseignant. Mais cela n'est possible que si les données linguistiques sont déjà à sa disposition et le plus souvent dans le cadre d'une interaction langagière. Contrairement au langage mathématique, la logique d'un système linguistique comporte toujours une part d'arbitraire et une épaisseur sémantique et intersubjective qui ne permet pas de le reconstruire par le seul raisonnement. Et dans ces conditions, nul ne pouvant deviner les formes de la langue, le rôle du médiateur ne peut se limiter à «provoquer» le questionnement, et l'apport extérieur de données, lexicales et grammaticales en particulier est inévitable, sous forme de texte ou de discours préconstruits qui donneront lieu à une pratique guidée intensive» (2004, p. 54).
- 14 Le synopsis permet de donner à «voir en même temps» (Syn-optikon) des éléments autrement dispersés. Dans les recherches en didactique, le synopsis est un moyen de spatialisation du déroulement temporel d'une unité d'apprentissage. Cette notion de synopsis est influencée par l'idée de «vue synoptique» avancée par Wittgenstein. Dans notre travail, nous distinguons les synopsis larges qui donnent à voir les deux séquences d'apprentissage des synopsis détaillés qui correspondent aux situations étudiées à un grain plus fin.
- 15 Les termes «définition» et «régulation» renvoient aux travaux de Sensevy, Mercier et Schaubauer-Leoni (2000) qui décrivent les structures générales de l'action professorale dans la relation didactique selon quatre grandes catégories: définir, réguler, dévoluer, institutionnaliser.
- 16 Pour une présentation de la notion de jeu comme modèle pertinent pour analyser les situations didactiques, voir Sensevy (2007).
- 17 Compte tenu de la longueur de cette phase de travail, nous avons choisi de ne pas intégrer au texte l'ensemble des tours de parole (TP 166 à 227) consacrés aux tentatives infructueuses de reproduction de la question. L'épisode présenté est précédé et suivi respectivement de 6 et 49 tours de parole.
- 18 A ce sujet, on peut citer l'intervention d'un élève qui déclare à la fin de la phase de travail «Ça veut dire quoi je sais pas ce que ça veut dire have you got» (TP 227).
- 19 «La composante phonologique de la langue vivante doit être une priorité et une préoccupation constante chez le maître dès le début de l'apprentissage. On sensibilisera l'élève aux principaux rythmes, phonèmes et schémas intonatifs par des activités spécifiques et c'est par mimétisme, si l'imprégnation de l'oreille et les entraînements sont suffisants, que l'élève opérera des transferts en situation de production [...]. Les activités les mieux adaptées à cet apprentissage sont la mémorisation d'énoncés, de chants et de comptines, l'imitation de rythmes différents». (Ministère de l'Éducation nationale). Bulletin officiel, hors série n° 8 du 30 août 2007, pp. 4-7).
- 20 Pour une analyse de la façon dont les univers de référence des élèves sont pris en compte dans les pratiques de classe, voir Gruson, 2007b.
- 21 L'analyse épistémique montre que la façon dont les documents sont conçus conduit à une utilisation quasi exclusive de la structure «has he/she got...?» qui, du même coup, devient non discriminante en terme de compréhension. Ainsi, les énoncés produits peuvent se limiter au groupe nominal: le nom des parties du visage associé à une couleur ou à une taille. Seuls suffisent à la transmission des informations des énoncés tronqués du type «brown

hair?» ou «big nose?». Les rétroactions offertes par le document ne contraignent donc pas les élèves à l'usage signifiant de la structure *has he/she got*, contrairement à ce qui pourrait se passer si cette structure grammaticale était mise en «concurrence» avec une autre. Pour une analyse épistémique plus complète de cette situation, voir Gruson, 2006.

Bibliographie

- Alber, J.-L. & Py, B. (1985). Interlangue et conversation exolingue. *Bulletin de la Section de Linguistique de la Faculté des Lettres de Lausanne*, 6, 217-234.
- Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique: le milieu. *Recherches en Didactique des mathématiques*, 9/3, 309-336.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La pensée sauvage.
- Cicurel, F. (1998). Les paradoxes de la communication didactique. In J. Billiez (Éd.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme: Hommage à Louise Dabène* (pp. 49-53). Grenoble: CDL-LIDILEM.
- Cicurel, F. (2002). Les réagencements contextuels dans l'enseignement des langues. In F. Cicurel & D. Véronique (Éd.), *Discours, action et appropriation des langues* (pp. 179-194). Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In D. Weil & H. Fugier (Éd.), *Actes du troisième Colloque Régional de Linguistique* (pp. 99-124). Strasbourg: Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur.
- Faerch, C. (1986). Rules of thumb and other teacher-formulated rules in the foreign language classroom. In G. Kasper (ed.), *Learning, teaching and communication in the foreign language classroom*. London: Longman.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris: Minuit.
- Griggs, P. (2006). *Perspective sociocognitive sur l'apprentissage des langues étrangères*. Habilitation à Diriger des Recherches, Université Lumière Lyon 2.
- Gruson, B. (2006). Agir, interagir et rétroagir en anglais: analyse de la pratique d'un professeur de CM2 et de ses élèves lors d'une situation de «pairwork» – (1ère partie). *Carrefours de l'éducation*, 22, 45-57.
- Gruson, B. (2007a). Agir, interagir et rétroagir en anglais: analyse de la pratique d'un professeur de CM2 et de ses élèves lors d'une situation de «pairwork» – (2ème partie). *Carrefours de l'Éducation*, 23, 39-54.
- Gruson, B. (2007b). La prise en compte des univers de référence dans les pratiques de classe. In J. Aden (Éd.), *Construction identitaire et altérité en didactique des langues. Actes du colloque national, Cergy-Pontoise, 24-25 mars 2006*. Paris: Le Manuscrit Université.
- Maniglier, P. (2007). Calculer les cultures: Le «structuralisme» dans l'histoire de l'intelligence artificielle. *Éducation & Didactique*, 3, 79-104.
- Ministère de l'Éducation Nationale (F). (2004). *Évaluation des compétences en anglais des élèves de 15 ans à 16 ans dans sept pays européens. Note de la direction de l'évaluation et de la prospective n° 04-01* (mars 2004).
- Ministère de l'Éducation Nationale (F). (2007). *Programmes de langues étrangères pour l'école primaire – Préambule commun. Bulletin Officiel 30 août 2007, hors série n°8* (pp. 4-7).
- Moirand, S. (1993). *La construction de l'exposition discursive*. Conférence plénière présentée au colloque de l'AFLS (Association for French Language Studies), Aix-en-Provence.
- Moore, D. & Simon, D.-L. (2002). Déréalisation et identité d'apprenants. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 16, 121-144.
- Palotti, G. (2002). La classe dans une perspective écologique de l'acquisition. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 16, 165-197.
- Porquier, R. (1984) Communication exolingue et apprentissage des langues. *Acquisition d'une Langue Étrangère*, 3, 17-47.

- Rabardel, P. (2002). Le langage comme instrument? Eléments pour une théorie instrumentale étendue. In Y. Clot (Éd.), *Avec Vygotski* (pp. 241-265). Paris: La Dispute, (1^{er} éd. 1999).
- Rastier, F. (2003). Le langage comme milieu: des pratiques aux œuvres. In M. Jaubert, M. Rebière & J.-P. Bernié (Éd.), *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement : Actes du colloque pluridisciplinaire international (Bordeaux, 3-5 avril 2003)* [CD-ROM]. Bordeaux : IUFM d'Aquitaine / Université de Bordeaux II.
- Schubauer-Leoni, M.-L., Leutenegger F. & Forget A. (2007). L'accès aux pratiques de fabrication de traces scripturales convenues au commencement de la forme scolaire: Interrogations théoriques et épistémologiques. *Éducation & Didactique*, 2, 9-35.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy & A. Mercier (Éd.), *Agir ensemble – L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. (2008). Didactique comparée, didactique générale. In A. Van Zanten (Éd.), *Dictionnaire de l'éducation et de la formation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (Éd.). (2007). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Sensevy, G., Mercier, A. & Schubauer-Leoni M.-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. A propos de la course à 20. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 20/3, 263-304.
- Springer, C. (2003). Dix questions didactiques essentielles pour les TPE. *Les Langues Modernes*, 2, 58-69.
- Vergnes-Chini, D. (2004). *Entre didactique et psycholinguistique, l'activité en classe de langue: quel rôle pour la problématique énonciative?* Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Pau et des Pays de l'Adour.

Mots clés: Enseignement de l'anglais, CM2-sixième, contrat didactique, milieu, épisodes didactiques.

Eine Analyse der Vertrag-Kontext-Dialektik im Englischunterricht im CM2 und der 6.

Zusammenfassung:

In diesem Artikel werden die Ergebnisse einer Untersuchung dargestellt, die versucht die Elemente ins Licht zu rücken, auf welche sich die 10- bis 11jährigen Schüler/innen stützen, um in mündlichen interaktiven Situationen Kenntnisse während des Englischunterrichts zu zeigen. Fokussiert werden mehrere didaktische Sequenzen, die es ermöglichen die Art und Weise zu veranschaulichen, wie der didaktische Vertrag die gemeinsame Arbeit zwischen der Lehrperson und den Schülern/innen sowie die Beziehung der Schüler/innen zu zur Lernsituationen bestimmt. Diese Sequenzen zeigen, dass die Sprachproduktionen der Schüler/innen öfter von den Erwartungen der Lehrperson als vom situativen Kontext, mit dem sie konfrontiert werden, gelenkt werden. Auf diese Weise wird die vorherrschende Rolle deutlich, die der didaktische Vertrag in Lehr- und Lernsituationen im Englischfremdsprachenunterricht spielt.

Schlagworte: Englischunterricht, 10 bis 11jährige Schüler/innen, didaktischer Vertrag, Lehr-/lernsituationen, didaktische Sequenzen

Studio della dialettica contratto-contesto nell'insegnamento dell'inglese alla fine della scuola elementare e all'inizio della scuola media

Riassunto

In questo articolo presentiamo i risultati di una ricerca che cerca di mettere in luce gli elementi sui quali alunni di quinta elementare e prima media fanno leva per produrre conoscenze in situazione d'interazione orale, durante le lezioni d'inglese. Per fare ciò, esaminiamo diverse situazioni didattiche che ci permettono d'illustrare il modo in cui il contratto didattico determina i) il lavoro congiunto dell'insegnante e degli alunni, ii) il rapporto degli alunni con le situazioni loro proposte. Questi episodi mostrano che le produzioni degli alunni dipendono più spesso dalle attese dell'insegnante che da un confronto di merito con le situazioni. Rivelano altresì il ruolo preponderante giocato dal contratto didattico in seno alle situazioni di insegnamento dell'inglese.

Parole chiave: insegnamento dell'inglese, quinta elementare-prima media, contratto didattico, contesto, situazioni didattiche

A study of the dialectic between the didactic contract and the milieu in the teaching and learning of English at the end of primary and the beginning of secondary education.

Abstract

In this article, we present the results of research which seek to bring to light the elements on which ten to eleven-year-old pupils rely to produce understandings in oral interactive situations that take place during English learning sessions. To do so, we examine several didactic episodes used to illustrate the way in which the didactic contract determines i) the teacher and pupils' joint action, ii) the pupils' relationships to their learning situations. These episodes show that the pupils' responses are more often orientated by the teacher's expectations than by the milieu they are confronted with. Thus, they bring to light the predominant role played by the didactic contract in situations of teaching and learning English as a second language.

Key words: Teaching and learning of English as a second language, ten to eleven-year-old pupils, didactic contract, milieu, didactic episodes